Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370894
Centre d'intérêt: 260

Brunet, Luc, 1953-.

Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté-- / Luc Brunet, Georgette Goupil. -- Montréal : Université de Montréal, Section d'administration scolaire, [1983?].
iv, 84 p. ; 22 cm.

"La publication de ce rapport a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.C.". Code: RR002. Bibliogr.: p. 82-84.

ISBN 2-920298-12-7

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfant inadapté *Difficulté scolaire *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Attitude de l'enseignant *Attitude de l'administrateur *Directeur d'école *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

L'intégration scolaire des enfants en difficulté dans les classes régulières fait désormais partie des politiques éducatives au Québec. Mais cela ne suffit pas pour changer instantanément les attitudes et les pratiques pédagogiques. La présente étude a pour objectifs: 1. de préciser les attitudes des enseignants et des directeurs d'école à l'égard des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de leur intégration; 2. d'identifier les éléments jugés prioritaires par les enseignants et les directeurs d'école pour réaliser l'intégration; 3. d'identifier les besoins de formation des enseignants; 4. de cerner les difficultés vécues et la planification réalisée par les directeurs d'école dans ce processus de l'intégration.

Une enquête a été réalisée pendant les mois de mai et juin 1982 auprès de 164 membres du personnel scolaire de la région de Montréal et de ses banlieues. Ces répondants sont répartis en deux groupes en fonction de leur tâche: 42 directeurs d'école et directeurs adjoints ainsi que 124 enseignants du primaire et du secondaire. Tous ont répondu à un questionnaire (reproduit en annexe) comportant 74 questions.

Les attitudes générales envers l'intégration apparaissent, chez les deux groupes de répondants, fort mitigées. Elles se précisent toutefois dès qu'il est fait référence à des difficultés ou à des handicaps spécifiques. Ainsi, les élèves présentant des retards pédagogiques importants ou utilisant un médium de communication différent sont perçus par la majorité des répondants comme ne devant pas être scolarisés dans des classes régulières. Ces réticences à l'égard du processus d'intégration semblent particulièrement reliées à une formation universitaire inadéquate qui amène les répondants à se sentir inaptes à faire face à des élèves inadaptés. Des recommandations visant à modifier ces attitudes sont formulées.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 06
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370894

Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté...

Luc Brunet
Georgette Goupil

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

E D U Q 8370894

Luc Brunet, D.Ps.
Professeur
Université de Montréal

Georgette Goupil, Ph.D.
Professeur
Université du Québec
à Montréal

Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté...

La publication de ce rapport
a été rendue possible grâce
à une subvention du Fonds F.C.A.C.

Dépôt légal
2e trimestre 1983
ISBN 2-920298-12-7

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Section d'administration scolaire

ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS D'ÉCOLE FACE À L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ...

Luc Brunet, D.Ps.
Professeur
Faculté des Sciences
de l'éducation
Université de Montréal

Georgette Goupil, Ph.D.
Professeure
Département des Sciences
de l'éducation
Université du Québec à Montréal

"Il importe donc que l'école elle-même s'interroge sur ses attitudes et sur ses pratiques envers les enfants en difficulté, sur la qualité et la diversité des services qu'elle peut leur offrir, sur les liens qu'elle assure avec leur famille, sur l'attention qu'elle porte aux mesures préventives, à l'encadrement, aux mesures d'appui, et finalement sur l'importance qu'elle attache à l'intégration scolaire et sociale des enfants domiciliés sur son territoire.

L'intégration scolaire est une responsabilité collective et elle oblige tous les agents de l'éducation à une révision de leurs attitudes et de leurs orientations".

(Thérèse Baron, 1981, p. 30)

Table des matières

	Page
Présentation	iv
Introduction	1
Première partie - Contexte théorique	7
Deuxième partie - Méthodologie, présentation et analyse des résultats	21
Répondants	22
Instrument de mesure	23
Méthode d'analyse	28
Présentation et analyse des résultats	29
Troisième partie - Interprétation des résultats	43
Conclusion	55
Recommandations	59
Annexe A- Questionnaire	62
Annexe B - Résultats bruts sur la question "Modèles de scolarisation"	69
Références	81

PRÉSENTATION

L'intégration scolaire des enfants en difficulté dans les classes régulières fait maintenant partie de nos politiques éducatives. Pourtant décréter cette intention, ne suffit pas pour changer automatiquement les attitudes et les pratiques pédagogiques.

Au cours des mois de mai et juin 1982, nous avons tenté de connaître un peu plus les réactions et les attitudes du personnel scolaire en regard de cette question: 124 enseignants et 42 directions d'école participèrent à cette recherche, objet du présent rapport.

A quelques reprises, nous avons eu l'occasion de présenter les données obtenues à des auditoires préoccupés par cette question l'intégration, plusieurs personnes nous demandèrent alors

plus de détails sur ces résultats. C'est pourquoi, nous avons rédigé ce mémoire de recherche.

À cause des limites de cette étude, il ne saurait être question de généraliser l'ensemble des résultats obtenus. Néanmoins, les auteurs espèrent que ces données préciseront un peu plus le vécu actuel des intervenants face à l'intégration.

Luc Brunet et Georgette Goupil

INTRODUCTION

"Tout enfant a le droit à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible". Cet énoncé inspire, actuellement la plupart des politiques liées à la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Au Québec, ils sont près de 100,000, les enfants en troubles d'apprentissage étant les plus nombreux, suivis des enfants déficients légers et des élèves mésadaptés socio-affectifs.

Concrètement, l'éducation dans le cadre le plus normal possible se traduit pour plusieurs enfants par leur intégration au sein des classes régulières:

> "Conformément à la politique gouvernementale déjà en vigueur, chaque école devra dans toute la mesure du possible, favoriser l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes et activités régulières". (Ministère de l'Education, 1982, page 81).

Toutefois, cette intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières est loin d'être un processus simple. Son application soulève toute la problématique de l'intégration des services, de la planification des interventions, de la concertation des intervenants et des compétences nécessaires. L'intégration remet en question nos attitudes à l'égard des personnes en difficulté et suppose un changement de mentalité envers les pratiques instaurées.

depuis 1960, dans le secteur de l'éducation spéciale. En effet, au cours de ces années, les responsables de l'éducation avaient cru bon de mettre sur pied toute une série de mesures particulières pour ces enfants dits "exceptionnels".

Des classes et des écoles spéciales furent créées à l'intention des élèves en difficulté. Dépistés, diagnostiqués, identifiés, classifiés, les enfants étaient orientés dans des mesures spéciales "adaptées" à leur handicap: classes pour enfants mésadaptés socio-affectifs, pour enfants déficients ou handicapés physiques, etc...

On justifiait alors le classement par les arguments suivants: l'enfant jouirait, en classe spéciale, d'un maître spécialisé, de ressources matérielles et pédagogiques adaptées à son handicap enfin, il ne serait plus comparé aux élèves des classes régulières d'où un meilleur concept de soi. Régulièrement, les maîtres furent sollicités pour dépister et référer les enfants en difficulté. Peu à peu, on apprit à exclure tous ceux qui ne correspondaient pas à la "norme". De nouvelles attitudes étaient apparues!

Malheureusement, le nombre d'enfants en difficulté ne cessa de croître, même si la population scolaire totale diminuait sous l'influence de la dénatalité: la situation devient alarmante. Une très grande partie des enfants qui entraient en classe spéciale n'en

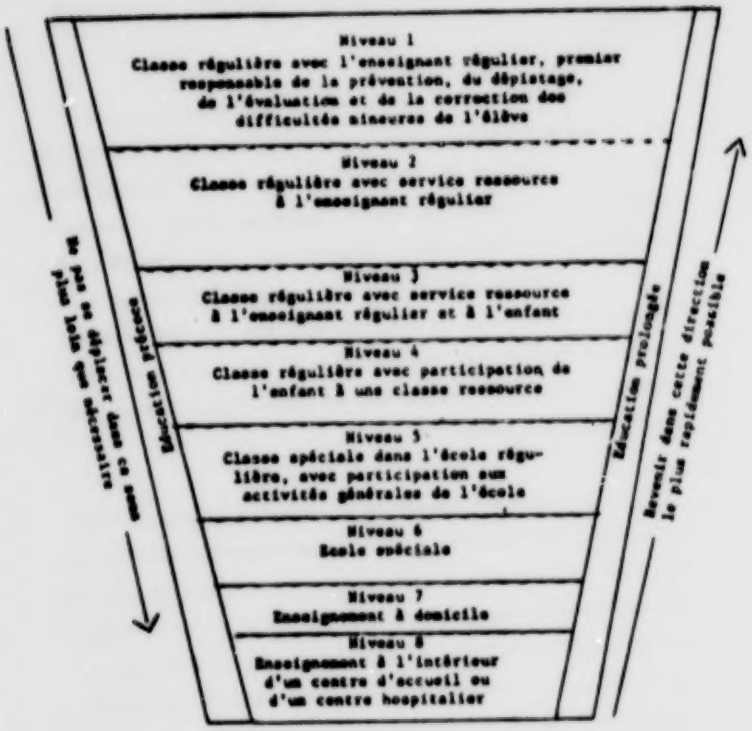
sortaient plus: ils étaient définitivement sur une voie parallèle, mis à part de leurs pairs des classes régulières. En 1976, le rapport COPEX dénonce cet état de fait et particulièrement le modèle utilisé pour classer les enfants. Recommandations de ce rapport: les enfants en difficulté devraient être scolarisés dans le cadre le plus normal possible. Pour ce faire, COPEX propose un modèle d'organisation des services: le système en cascade. La figure suivante, tirée de COPEX, le reproduit.

En 1979, les recommandations du rapport COPEX sont traduites dans la politique de l'École québécoise, elles sont à nouveau réaffirmées en 1982 dans l'École québécoise: une école communautaire et responsable.

Malgré ces politiques, les résistances à l'intégration demeurent nombreuses. Pendant presque vingt ans, le personnel scolaire fut sollicité, formé à l'utilisation de ressources spéciales, marginales pour les enfants en difficulté. Ces changements dans les pratiques éducatives supposent de profondes modifications dans les attitudes et dans l'apport des ressources humaines, pédagogiques et matérielles. L'intégration exige une formation adéquate des intervenants pour répondre aux besoins particuliers de tous les élèves et une planification soignée des mesures à adopter.

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement[a]



[a]Adapté de B.R. Gearheart, Organization and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), (Copex, 1976, page 637).

Ces attitudes envers les enfants en difficulté et leur intégration, l'identification des ressources et des compétences nécessaires ont fait l'objet de nombreuses recherches, surtout américaines.

Le rapport contenu dans les pages suivantes est centré sur ces thèmes, mais analysés, dans un contexte québécois. La recherche qui sera décrite a eu pour objectifs: 1) de préciser les attitudes des maîtres et des directeurs d'école à l'égard des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de leur intégration; 2) d'identifier les éléments jugés prioritaires par les enseignants et les directeurs d'école pour réaliser l'intégration; 3) d'identifier des besoins de formation des enseignants; 4) de cerner les difficultés vécues et la planification réalisée par les directeurs d'école dans ce processus de l'intégration.

Le rapport est organisé en trois parties majeures. Dans la première, nous décrirons un bref contexte théorique sur l'importance des attitudes dans l'intégration des enfants en difficulté, sur les conditions et compétences requises pour mener à bien ce projet et sur le rôle capital que doit jouer le directeur d'école dans la planification de l'intégration d'élèves en difficulté. La seconde partie sera consacrée à la méthodologie: groupes de sujets, instrument , résultats et leur analyse. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'interprétation des données et à quelques recommandations personnelles des auteurs.

PREMIERE PARTIE

CONTEXTE THEORIQUE

"Ce n'est donc pas sans inquiétude que l'on s'interroge sur la perception de l'enfant qu'un handicap, de quelque nature qu'il soit, a écarté du cycle normal. En quoi est-il perçu différemment? Question fondamentale, car la possibilité et la réussite de l'intégration reposent, en grande partie, sur la qualité de cette perception". (Caglar, 1981, page 24).

Pour plusieurs (Vandivier et Vandivier, 1981; Mitchell, 1976; Caglar, 1981) le succès de l'intégration dépend, en grande partie, des attitudes positives des enseignants qui accueilleront les enfants en difficulté dans leurs classes.

"Une attitude... c'est la façon dont un individu est disposé à réagir envers quelque chose suite à une expérience antérieure. Elle est dynamique en qualité et elle peut varier en intensité". (Choate, 1958 in Palacino, 1973, page 15). Cette "structuration émotionnelle orientée au point de vue perceptif ou réactionnel" (Piéron, 1968, page 38) orientera les comportements d'une personne.

Le concept d'attitudes se définirait comme les sentiments qu'une personne entretient vis-à-vis les autres gens, des objets physiques quelconques, des événements ou des activités. Ce sentiment peut être positif ou négatif et résulte généralement du développement personnel de l'individu.

L'attitude peut se diviser selon trois composantes (Fishbein, 1975), qui sont les suivantes:

a) Une composante cognitive: l'attitude vis-à-vis un objet social est le résultat des croyances que l'on a à l'égard de cet objet. Ces croyances viennent de nos connaissances, de nos pensées et de nos observations. Si la somme de ces croyances est positive, un individu est susceptible d'avoir une attitude favorable à l'égard de cet objet mais défavorable si la somme des croyances est négative.

b) Une composante affective: c'est l'état émotionnel qui est rattaché à l'attitude - on aime ou on n'aime pas- on est joyeux ou malheureux par rapport à un objet social.

c) Une composante conative: c'est le comportement qu'une personne est susceptible d'adopter en fonction de son attitude. Un certain type d'attitudes permet généralement la prédiction d'un certain type de comportement. Ainsi, un enseignant qui a une attitude favorable face aux enfants en difficulté sera susceptible d'avoir un comportement orienté vers l'intégration.

Il faut noter que l'attitude se caractérise surtout par sa persistance et sa résistance au changement. En effet, il est très difficile de modifier une attitude et même si parfois l'individu semble

changer de comportement, il n'est pas assuré que ce changement touche aussi l'attitude et non seulement le comportement.

En classe, les attitudes, les attentes de l'enseignant se révéleront inanquablement dans ses comportements et seront ainsi perçues par tous les élèves (Finn, 1972). Ces élèves auront tendance à reproduire les modèles présentés (Bandura, 1965) et en particulier s'il s'agit de leurs enseignants. Par conséquent, le maître qui rejette un enfant en difficulté induira, de manière plus ou moins importante, des comportements similaires chez ses élèves. Si des attitudes positives sont bénéfiques pour l'enfant en difficulté, des attitudes négatives peuvent mener à des situations de "prophéties auto-déterminantes". Reprenant les cinq étapes de Brophy et Good, Mitchell (1976) résume ainsi ce processus:

1. L'enseignant attend des comportements et un rendement spécifiques d'élèves particuliers.

2. A cause de ces attentes particulières, l'enseignant se comportera différemment envers ces élèves différents.

3. Ces comportements de l'enseignant indiquent à chaque enfant quels comportements et rendements il attend de lui. Ces comportements influenceront ainsi l'élève, son concept de lui-même, sa motivation à l'accomplissement et ses niveaux d'aspiration.

4. Si le comportement de l'enseignant demeure le même et si l'élève ne change pas, ceci façonnera le comportement et le rendement de l'enfant. Ceux dont on attend un rendement élevé, fonctionneront ainsi et ceux dont on attend un bas rendement auront une performance moindre.

5. Avec le temps, le rendement et le comportement de l'élève se conformeront de plus en plus aux attentes qu'on a de lui". (page 310).

Selon certains auteurs (Cline, 1981; Davis, 1980; McCoy, 1980; Pelletier et Lessard, 1981) plusieurs éléments devraient jouer un rôle déterminant dans le succès de l'intégration à l'école régulière, d'enfants en difficulté. Cline (1981) a notamment identifié les éléments suivants:

1. les attitudes des enseignants du régulier face aux enfants inadaptés;
2. les attitudes des administrateurs et directeurs d'écoles.

Pelletier et Lessard (1981) mentionnent que la majorité des enseignants québécois est favorable à l'intégration mais dans l'ensemble, ils se sentent toutefois peu ou pas du tout préparés de par leur formation initiale ou suite à un perfectionnement pour aider les enfants présentant différentes difficultés d'apprentissage.

Overline (1977: voir Cline, 1981) dans sa recherche effectuée auprès de 264 personnes (enseignants et directeurs d'école) mentionne que la majorité des répondants a une attitude positive face à l'intégration des enfants en difficulté mais que les directeurs ont une attitude significativement plus positive que l'ensemble des enseignants face à l'intégration au régulier de ces mêmes enfants.

Fitzpatrick et al. (1978, voir Cline, 1981) suggèrent pour leur part que les attitudes des directeurs d'école sont reproduites fidèlement par les attitudes de leurs enseignants.

Finalement, Renfroe (1980) a tenté de déterminer s'il y aurait des différences d'attitudes face à l'intégration entre les enseignants et les directeurs d'école du Los Angeles United School District. Abondant dans le même sens que Fitzpatrick et al (1978, voir Cline 1981), les résultats ont démontré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les attitudes des enseignants et ceux des directeurs d'école face à l'intégration.

En général, les attitudes des personnes varient envers les individus handicapés: trop souvent elles sont négatives ou, encore, empreintes de différents stéréotypes (Bartel et Guskin, 1976; Richardson, Harstof, Goddman et Dornburn, 1975 et Yuker, 1965 in Vandivier et Vandivier, 1981). Les attitudes des enseignants

ne font pas exception: elles seraient sensiblement les mêmes que celles observées auprès du public, en général. (Vandivier et Vandivier, 1981).

Plusieurs auteurs (Williams et Algozzine, 1977; Schloss et Miller, 1982; Moore et Fine, 1978) indiquent que les attitudes varient selon les difficultés ou les handicaps qui affectent la personne. Ainsi, dans une recherche menée en Pennsylvanie, auprès de 363 enseignants, Williams et Algozzine (1977) constatent que ces maîtres acceptent plus facilement les enfants handicapés physiquement ou en difficulté d'apprentissage que les enfants mésadaptés socio-affectifs ou déficients mentaux. L'enseignant n'aura pas les mêmes attentes si l'élève provient d'une institution plutôt que d'une école régulière (Schloss et Miller, 1982).

D'autres études soutiennent également cette idée d'une hiérarchie dans l'acceptation des personnes en difficulté (Moore et Fine, 1978, Shears et Jensema in Williams et Algozzine, 1977). Plusieurs hypothèses sont alors soulevées pour expliquer ce phénomène: l'une d'entre elles postule que les déficits avec le moins de stigma social seraient les mieux acceptés. Ces étiquettes représenteraient, pour l'enseignant, des points de référence qui l'influenceront dans son seuil d'acceptation et de tolérance des comportements des élèves (Algozzine, Mercer et Countermine,1977): par exemple, les comportements d'un enfant mésadapté socio-affectif seraient perçus comme plus

dérangeants et seraient moins bien acceptés que lorsque ces mêmes comportements se présentent chez un élève en difficulté d'apprentissage.

Il semble donc y avoir évidence que différentes étiquettes génèrent différentes attitudes et influencent l'enseignant dans ses comportements en classe.

Cependant, ce phénomène n'est pas immuable. Il est possible d'induire de nouvelles attitudes chez les enseignants qui accueilleront l'élève en difficulté. Lorsqu'il est question d'intégration, plusieurs suggéreront d'utiliser un modèle n'incluant aucune catégorisation par type d'inadaptation afin d'éviter les interprétations négatives (Gélinas, 1981). Cette situation n'est pas toujours possible, d'autant plus que certains élèves, handicapés physiques ou sensoriels, par exemple, ne peuvent cacher leur handicap. Dans certains cas, l'identification demeure même essentielle afin d'accorder les services les plus appropriés.

Pour d'autres (Stephens et Braun, 1980), les attitudes envers l'intégration pourraient varier avec le type de formation reçue par les enseignants. Selon Stephens et Braun (1980), l'acceptation des enfants en difficulté augmenterait avec le perfectionnement reçu en enfance inadaptée. Selon ces mêmes auteurs, les attitudes envers l'intégration seraient également reliées à la confiance que les

enseignants ont en eux-mêmes: "Les recherches futures devraient considérer que la confiance en soi de l'enseignant est un facteur essentiel pour accepter les enfants en difficulté". (page 293).

Toutefois, ces conclusions ne correspondent à celles tirées par Panda et Bartel (1972). Ces auteurs présentent des résultats où il n'y a pas de lien entre la formation et les attitudes envers les élèves en difficulté. Il ne semble donc ne pas y avoir consensus autour de cette question.

Si plusieurs recherches démontrent la présence d'attitudes souvent négatives, il est également important de considérer les facteurs qui engendrent des changements positifs. Dans une revue de la documentation, Donaldson (1980) a soulevé les éléments expliquant ces changements d'attitudes. Il met également en évidence les techniques les plus efficaces dans ce processus. Ses conclusions: toutes les méthodes n'ont pas la même efficacité pour induire des changements positifs. Certaines iront même jusqu'à renforcer les préjugés. A partir de l'analyse de multiples expériences, il en conclut que seules des expériences bien planifiées présenteront une certaine garantie de ce succès. Ainsi, par exemple, faudra-t-il préférer des séances de sensibilisation courtes, bien structurées, à de longues discussions libres où les participants sont susceptibles de renforcer entre eux leurs craintes et préjugés.

Mais il n'y a pas que les attitudes des enseignants qui seront importantes: celles des pairs, de l'enfant intégré, des parents et de tout le personnel scolaire le seront également.

Si les attitudes sont des éléments importants dans l'intégration, d'autres facteurs méritent également d'être considérés. Parmi ceux-ci, notons une évaluation exhaustive des besoins des élèves, des méthodes efficaces,de contrôle des comportements, des programmes d'enseignement individualisés, des ressources humaines, matérielles appropriées, etc... Plusieurs maîtres estimeront également que pour bien intégrer les élèves en difficulté, le nombre d'enfants dans leur classe ne doit pas être trop élevé. A ajouter à toutes ces conditions: la formation des intervenants.

Au Québec, jusqu'à ce jour, la formation des maîtres était divisée en deux secteurs bien distincts: l'enseignement au secteur régulier et l'enseignement en enfance inadaptée. Plusieurs maîtres des classes régulières seront donc appelés, afin d'intégrer avec succès des élèves en difficulté, à acquérir de nouvelles habiletés ou de l'information sur les pratiques à adopter. A titre d'exemple, une enquête (Redden et Blackhurst, 1978) menée auprès de 500 enseignants ayant vécu des expériences malheureuses en intégration révèle que l'un des éléments les plus importants reposait sur la préparation du milieu et sur la formation des maîtres.

Cette formation à l'intégration inclut différentes facettes. Un questionnaire de Singleton (1976) présente un éventail intéressant des différents champs d'habiletés requises: compétences pour résoudre les problèmes de comportements, pour individualiser les programmes d'enseignement, pour collaborer avec les parents et les ressources communautaires, pour organiser les ressources matérielles en classe, etc...

Cette formation, cet apport de nouvelles ressources suppose donc la collaboration de tous les intervenants. Parmi ces derniers, une personne centrale: le directeur de l'école.

> "La nouvelle philosophie de l'intégration n'est pas sans entraîner des modifications au niveau des mesures prises dans chaque école pour la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le directeur de l'école se trouve alors nécessairement impliqué dans cette démarche. Responsable administratif, il devient une personne-clé: "La figure-clé dans la planification et dans l'implantation de l'intégration est le directeur de l'école". (Oaks, 1979, p. 3). Le rôle du directeur devient capital dans cette démarche. "Le succès ultime de l'intégration dépend particulièrement du leadership du directeur de l'école. Les enseignants spécialisés, les maîtres du secteur régulier, les parents, les enfants ont besoin d'un directeur qui assumera son rôle de leadership". (Gage, 1979, p. 578).
>
> Ce rôle de leadership épousera plusieurs facettes, Klopf (1979) les précise ainsi:
>
> 1. le directeur fait la promotion et présente les différentes politiques qui influenceront l'école;

2. il met l'accent et incite son personnel à suivre des programmes de perfectionnement qui leur permettront de travailler en collaboration et de répondre systématiquement aux besoins des enfants en difficulté;

3. il encourage et supporte le développement de milieux d'apprentissage pour les enfants handicapés;

4. il donne son support aux enseignants pour les aider à maîtriser une variété de méthodes et d'instruments;

5. il planifie et implante de nouvelles structures organisationnelles qui permettent des relations efficaces entre l'école, les parents, les ressources communautaires et les structures gouvernementales responsables de l'éducation;

6. il gère l'organisation matérielle de son école, il est en mesure de circonscrire les avantages et les limites architecturales de son école et de transmettre si nécessaire ces informations;

7. il comprend les attitudes et les préjugés de son personnel envers les enfants handicapés.

Mais pour assumer un tel rôle avec efficacité, Klopf précise que le directeur lui-même doit croire à l'intégration des enfants en difficulté, manifester et communiquer des attitudes positives envers ces élèves: le directeur croit dans les habiletés de son personnel pour travailler avec une grande variété d'enfants; il croit également que les différences sont naturelles dans un environnement humain et qu'elles peuvent créer un climat enrichissant et un apport positif dans son école.

Ces attitudes s'appuient sur des connaissances particulières: politiques à l'égard de l'enfance en difficulté, modèles de services possibles (système en cascade), individualisation de l'enseignement. Toutefois, des attitudes positives, des connaissances précises sur l'intégra-

tion ne suffiront pas. Ces connaissances et ces attitudes doivent se traduire au travers de plusieurs stratégies destinées à faciliter l'intégration des enfants en difficulté.

Parmi les stratégies qui faciliteront l'implantation de l'intégration, notons: la promotion d'activités dans le développement affectif des enfants, une attention particulière aux craintes des enseignants en regard de l'éducation des enfants en difficulté, la planification du travail d'équipe entre les enseignants du secteur régulier et les maîtres spécialisés, le renforcement de relations positives entre les parents et l'école, la promotion du respect des enfants et de leurs réussites (Gage, 1979). Le directeur doit également encourager les intervenants spécialisés, par exemple, l'orthopédagogue à communiquer à l'aide d'objectifs opérationnels, le but de leurs interventions en délaissant un jargon spécialisé qui ne pourrait être accessible aux enseignants du régulier, les administrateurs scolaires sont appelés à mettre en place des programmes individualisés d'enseignement pour les enfants en difficulté tout en leur permettant d'être scolarisés le plus possible dans le milieu "le moins restrictif possible", c'est-à-dire avec des non handicapés (Nevin, 1979).

Parmi toutes les stratégies utilisables, la plupart des auteurs mettent l'accent sur des politiques de renforcement destinées à encourager les maîtres qui acceptent l'intégration des enfants en difficulté dans leurs classes support immédiat lorsque l'enseignant est confronté à des problèmes, possibilité d'assister à des ateliers ou des rencontres de perfectionnement, possibilité d'observer d'autres enseignants pour apprendre de nouvelles techniques, etc.
(Tiré d'un article des auteurs de ce rapport. Cet article est paru dans la revue Information, vol. 22, no 2, sous le titre: "L'intégration des enfants en difficulté, une question de planification).

Attitudes favorables à l'intégration, formation des intervenants, planification de ce processus, ce sont là quelques éléments importants pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté. En mai-juin 1982, nous avons cherché à connaître un peu plus l'état de cette question au Québec. Les parties subséquentes de ce rapport décrivent les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE, PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

METHODOLOGIE

Répondants

Cette étude s'est déroulée pendant les mois de mai et juin 1982 auprès de 164 membres du personnel scolaire de la région de Montréal et de ses banlieues. Ces répondants ont été répartis en deux groupes distincts en fonction de leur tâche occupationnelle. Les résultats des données biographiques sont présentés au tableau 1. Un premier groupe composé de 42 directions d'école (directeurs et directeurs adjoints) de niveau primaire ou secondaire dont la moyenne d'âge est de 40,6 ans (s = 5,90), la moyenne de scolarité 17,6 ans (s = 1,18), la moyenne d'années d'expérience dans la fonction actuelle de 10,2 ans (s = 5,2) et composé à 76% d'hommes. Un deuxième groupe composé de 124 maîtres en exercice de niveau primaire ou secondaire dont la moyenne d'âge est de 32,1 ans (s = 7,91), la moyenne de scolarité de 16,1 ans (s = 1,42), la moyenne d'années d'expérience dans la fonction actuelle de 9,74 ans (s = 6,35) et composé à 86% de femmes. Il faut souligner que certaines différences significatives apparaissent au niveau du sexe et de l'âge entre ces deux groupes de répondants. Tout d'abord, la représentativité féminine est significativement plus grande ($p = .001$) chez les maîtres en exercice que chez les directions d'école. Enfin, ces derniers sont significativement ($p = .01$) plus âgés que les maîtres en exercice.

TABLEAU I

DONNÉES BIOGRAPHIQUES DES RÉPONDANTS

	DIRECTIONS D'ÉCOLE	MAÎTRES EN EXERCICE	p
N	42	124	
% DE FEMMES	24%	86%	.001
% D'HOMMES	76%	14%	
MOYENNE			
- D'ÂGE	40.6	32.1	.01
ÉCART-TYPE	5.90	7.91	-
- D'ANNÉES DE SCOLARITÉ	17.6	16.1	-
ÉCART-TYPE	1.18	1.42	-
- D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE	10.20	9.74	-
ÉCART-TYPE	5.12	6.35	-

Instrument de mesure

Le questionnaire (présenté à l'annexe A) utilisé pour cette recherche comportait 74 questions se regroupant sous six grandes thématiques dont les cinq premières s'appliquent aux deux groupes de répondants

et la dernière aux directions d'école seulement. Les thématiques sont les suivantes:

- Les modèles de scolarisation préconisés en fonction du type de déficiences présentées par l'enfant;

- Les attitudes des différents intervenants face à l'intégration des enfants en difficulté;

- Les habiletés exigées pour faire l'intégration;

- Les différentes difficultés rencontrées par les directions d'école et les maîtres en exercice en faisant l'intégration;

- La planification effectuée par les directeurs d'école visant à favoriser l'intégration.

A - Les modèles de scolarisation préconisés en fonction du type d'enfant

Cette thématique regroupe 11 questions qui ont été construites pour les besoins de cette recherche. Le répondant avait donc à indiquer en fonction de six modèles de scolarisation (tirés de COPEX, 1976 et de Deno, 1970) et de onze types d'enfants en difficulté, le modèle de scolarisation qu'il privilégie pour ces enfants respectifs.

B - Les attitudes générales face à l'intégration et les éléments les plus importants à considérer dans cette situation

A l'intérieur de cette thématique, composée de 19 questions pour les besoins de cette recherche, les répondants doivent exprimer leur

accord pour chacun des énoncés sur une échelle de réponses du type "Likert" en cinq points allant de "pas du tout d'accord" (1) à "totalement d'accord" (5).

C - Les habiletés exigées pour faire l'intégration

Cette thématique composée de 36 questions porte sur les habiletés importantes pour faciliter l'intégration des enfants en difficultés dans une classe régulière. Cette section du questionnaire est une traduction et une adaptation de l'instrument de mesure de Singleton (1976).

La facture de cette dimension comporte deux types de consignes différentes en function des deux groupes de répondants. Ainsi, les maîtres en exercice doivent indiquer sur une échelle en cinq points du type "Likert" allant de "pas du tout" (1) à "tout à fait" (5) jusqu'à quel point ils estiment posséder les habiletés décrites dans le questionnaire. Pour ce qui est des directions d'école, elles doivent indiquer en fonction du même schème de réponses jusqu'à quel point elles estiment que leurs enseignants possèdent ces habiletés, et ceci, en conformité avec l'approche de Klopf (1979), qui dit que les directions d'école doivent avoir confiance dans les habiletés de leurs enseignants.

Les 36 questions sont regroupées sous six échelles différentes d'habiletés. Nous présentons maintenant, de façon succincte, leur contenu. Ce sont:

1. La solution des problèmes de comportements regroupe le fait d'être capable de savoir quand une aide supplémentaire est requise, le contrôle des comportements déviants, l'augmentation des comportements d'attention et de concentration, l'utilisation efficace des renforçateurs, l'organisation et la planification des règles en classe, l'utilisation efficace des méthodes de contrôle et l'utilisation correcte de la punition (sept items).

2. L'individualisation de l'enseignement, on retrouve ici l'identification des points forts et faibles de l'élève, de leurs talents et de leurs intérêts, l'utilisation efficace des stratégies de formation de groupes, l'aide aux élèves pour choisir des tâches d'apprentissage individuelles, l'assignation des tâches et activités d'apprentissage individuelles, l'évaluation critériée des apprentissage de l'élève et l'évaluation de programmes individualisés (sept items).

3. La croissance personnelle et sociale, il s'agit ici de la capacité d'identifier ses propres préjugés envers les élèves, l'aide à l'élève qui ressent des sentiments d'incompétence, d'échec ou de frustration, la création et la planification d'activités pour augmenter les interactions des élèves entre eux, la mise en place des activités qui apprennent aux élèves à s'accepter entre eux et la mise en place d'activités qui sont motivantes (six items).

4. Les habiletés d'enseignement, il s'agit ici de la construction et de l'utilisation d'instruments de mesure, de la sélection et

de l'utilisation de tests commerciaux, de l'utilisation de techniques basées sur la question pour faciliter l'apprentissage de l'observation des comportements, de l'analyse des observations, de la mise en place de situations stimulant la créativité, de la planification d'activités pour des enfants ayant un faible taux d'attention et, finalement, de la planification de programmes de récupération (huit items).

5. L'organisation de l'environnement physique, cette habileté regroupe la connaissance des techniques pour classer des données, organiser le matériel et l'équipement spécial pour en faciliter l'usage et créer des centres d'apprentissage (quatre items).

6. Les parents et de la communauté, cette habileté regroupe le fait d'être capable d'encourager les parents à participer à l'éducation de leur enfant, de parler aux parents de ce qu'est la "classe d'intégration", la connaissance des ressources de la communauté et l'utilisation des parents volontaires (quatre items).

Les coefficients de fidélité calculés selon la méthode alpha de Cronbach (Nie et al., 1975) vont de .80 à .92 pour les six échelles, donc une assez bonne fidélité.

D - Identification des difficultés

Cette thématique comprend deux questions ouvertes. La première question demande aux répondants s'ils ont connu l'intégration dans leur école, de spécifier la forme d'intégration d'enfants en difficulté d'a-

daptation et d'apprentissage qui a été effectuée dans leur école. La deuxième question porte sur les trois problèmes majeurs, à nommer par ordre d'importance, problèmes vécus en procédant à l'intégration des enfants en difficulté.

E - Planification des activités

Cette section à l'usage exclusif des directions d'école comporte trois questions ouvertes portant sur l'identification des besoins de l'école face à l'intégration, des objectifs précis à atteindre durant l'année 1982 et des ressources nécessaires pour faciliter cette intégration. Les réponses à ces questions ont été compilées à l'aide de l'analyse de contenu. A l'aide de cette méthode, divers regroupements ou classifications d'énoncés sont alors apparus. Ces regroupements sont présentés dans la section de ce rapport portant sur l'analyse des résultats.

Méthode d'analyse

Les résultats comparatifs entre les directions d'école et les maîtres en exercice sont obtenus par le biais du test "t" de Student pour les données paramétriques et par le biais du test "χ^2" pour les données non-paramétriques.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Cette section du rapport présente la description et l'analyse des résultats obtenus auprès des directions d'école et des maîtres en exercice. Ces résultats sont décrits en fonction des différentes parties du questionnaire utilisé. Ils seront ainsi subdivisés: 1) perceptions sur les modèles de scolarisation et les différentes catégories d'enfants en difficulté; 2) attitudes générales sur les classes spéciales et l'intégration; 3) importance à accorder à divers aspects de l'intégration; 4) perceptions sur les compétences utiles; 5) identification des difficultés rencontrées; 6) planification réalisée par les directions d'école.

1. Perceptions sur les modèles de scolarisation et les différentes catégories d'enfants en difficulté

Dans la première partie du questionnaire, on demandait dans quelles mesures il semblait préférable de scolariser les enfants présentant différentes difficultés ou handicaps. Le tableau suivant présente les pourcentages des directions d'école et des maîtres en exercice croyant que les enfants regroupés selon différentes caractéristiques (déficients moyens, surhandicapés, etc.) devraient être scolarisés dans des mesures spéciales. Ces mesures sont représentées par l'école spéciale, la classe spéciale à temps plein ou temps partiel.

TABLEAU 2.- Pourcentages des directions d'école et des maîtres en exercice croyant que les enfants présentant les caractéristiques suivantes devraient être scolarisés dans des mesures spéciales de scolarisation.

CARACTERISTIQUES DES ENFANTS	% DES DIRECTIONS N = 124	% DES MAITRES EN EXERCICE N = 42	P
Déficients moyens	93	92	-
Surhandicapés	81	88	-
Handicapés auditifs complètements sourds	85	77	-
Troubles graves d'apprentissage	84	68	-
Déficients légers	68	63	.05
Handicapés de la vue utilisant le caractère braille en classe	73	59	-
Mésadaptés socio-affectifs	54	46	-
Handicapés auditifs demi-entendants	52	24	.05
Troubles légers d'apprentissage	21	22	-
Handicapés physiques	17	20	-
Handicapés visuels utilisant le caractère ordinaire en classe	38	13	.05

A la lecture du tableau 2, il apparaît donc que pour 6 types d'enfants sur 11, plus de la moitié des maîtres en exercice considèrent que ces enfants devraient être scolarisés en classe spéciale. En effet, pour les catégories d'enfants suivantes:

- déficients moyens;
- surhandicapés;
- handicapés auditifs, complètement sourds;
- troubles graves d'apprentissage;
- déficients légers;
- handicapés de la vue utilisant le caractère braille en classe,

les maîtres en exercice (59 à 92%) considèrent que des mesures spéciales seraient peut-être le meilleur moyen de scolarisation pour ce type de clientèle. D'autre part, les directions d'école ont une opinion quelque peu différente puisque 8 types d'enfants en difficulté sur 11 sont classés par plus de la moitié des répondants dans des mesures spéciales. Ainsi, en plus des typologies perçues dans des mesures spéciales par les maîtres en exercice, on retrouve les deux suivantes:

- mésadaptés socio-affectifs;
- handicapés auditifs demi-entendants.

Il faut aussi noter que les directions d'école sont significativement ($p = .05$) plus en faveur de la scolarisation des enfants déficients légers et des enfants handicapés auditifs demi-entendants dans des mesures spéciales que ne le sont les maîtres en exercice. Il existe également une différence significative ($p = .05$) entre les directions d'école et les maîtres en exercice concernant les enfants handicapés visuels utilisant

le caractère ordinaire en classe. Ces résultats démontrent que la classe spéciale est privilégiée par l'ensemble des répondants pour plusieurs types d'enfants en difficulté et que les déficients moyens sont ceux qui obtiennent le plus un accord commun (92% et 93%) concernant leur scolarisation en classe spéciale. Le lecteur trouvera, en annexe B, des données plus détaillées sur les modèles de scolarisation dans lesquels les répondants classent ces différents types d'enfants.

2. Attitudes générales sur les classes spéciales et l'intégration

Les items suivants du questionnaire avaient pour objectif de cerner les perceptions des répondants sur les avantages des classes spéciales et leur opinion générale sur l'intégration et la formation universitaire reçue pour ce faire. Rappelons que ces questions étaient présentées sous la forme d'échelles de Likert variant de 1 à 5, où le chiffre 1 correspondait à pas du tout (ou à une opinion tout à fait négative) et 5 à tout à fait (soit une opinion très positive). Dans le centre de l'échelle, se situent les positions mitigées, c'est-à-dire celles qui ne sont pas tout à fait contre ni, tout à fait pour.

2.1 Attitudes générales sur les classes spéciales

La première série de questions concernait les perceptions sur les avantages des classes spéciales. Le tableau suivant présente les données comparatives obtenues entre les directions d'école et les maîtres en exercice.

Tableau 3.- Comparaison entre les directions d'école et les maîtres en exercice concernant leur perception des classes spéciales

AVANTAGES DES CLASSES SPECIALES	DIRECTIONS N=42		MAITRES EN EXERCICE N=124			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	T	P
Pour favoriser les apprentissages scolaires des enfants qui y ont été classés	3.1	.93	2.9	.97	.91	-
Pour faciliter le travail des enseignants des classes régulières	4.0	1.06	4.1	1.13	-.47	-
Pour ne pas ralentir le rythme d'apprentissage des autres enfants des classes régulières	3.4	1.27	3.6	1.18	-1.15	-
Pour favoriser l'épanouissement social des enfants qui y ont été classés	2.2	1.04	2.0	1.23	.75	-

Il convient de remarquer qu'il n'y a pas de différence significative dans les perceptions des répondants concernant les avantages des classes spéciales. Ainsi, les deux groupes de répondants considèrent que les classes spéciales:

- ont été moyennement avantageuses ($\bar{X}$ = 3,1 et 2,9) pour favoriser les apprentissages scolaires des enfants qui y ont été classés;
- ont été pas mal avantageuses ($\bar{X}$ = 4,0 et 4,1) pour faciliter le travail des enseignants des classes régulières;

- ont été très peu avantageuses ($\bar{X}$ = 2,2 et 2,0) pour favoriser l'épanouissement social des enfants qui y ont été classés.

Bref, les classes spéciales sont surtout perçues comme avantageuses parce qu'elles facilitent le travail des enseignants et l'apprentissage des enfants dits "normaux".

2.2 Attitudes générales sur l'intégration des enfants en difficulté en classe régulière

Le tableau suivant présente les résultats comparatifs entre les directions d'école et les maîtres en exercice sur leur niveau d'accord face à l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières.

Tableau 4.- Résultats comparatifs du niveau d'accord face à l'intégration entre les directions d'école et les maîtres en exercice

	DIRECTIONS N = 42		MAÎTRES EN EXERCICE N = 124			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	T	P
En général jusqu'à quel point êtes-vous en faveur de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières	3.4	1.17	3.4	1.01	-.06	-

La lecture de ce tableau indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les perceptions des deux groupes de répondants. Ainsi, autant les maîtres en exercice que les directions d'école considèrent être moyennement ($\bar{X}$ = 3,3) en faveur de l'intégration des enfants en difficulté dans des classes régulières. Il s'agit donc d'une position fort mitigée.

2.3 Attitude générale sur la formation universitaire reçue et son adéquation avec l'intégration

Pour ce qui est de la relation entre la formation universitaire reçue et l'intégration des enfants en difficulté, les résultats présentés dans le tableau suivant indiquent que, d'un commun accord, les deux groupes de répondants estiment que leur formation universitaire est déficiente ($\bar{X} = 2,3$) pour réaliser un tel projet.

Tableau 5.- Résultats comparatifs entre les directions d'école et les maîtres en exercice concernant la relation entre la formation universitaire et l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières

	DIRECTIONS N = 42		MAITRES EN EXERCICE N = 124			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	T	p
Jusqu'à quel point la formation universitaire nous prépare-t-elle dans son ensemble, à l'intégration des enfants en difficulté dans une classe régulière	2.3	1.29	2.3	1.20	.12	-

3. Importance à accorder à divers aspects de l'intégration

Dans la partie suivante du questionnaire l'on présentait une série de douze items (exemple: attitudes, formation, etc.) es répondants devaient indiquer, encore une fois sur une échelle de Likert, quelle importance, ils accordaient à ces divers facteurs. Le tableau suivant présente ces éléments et les résultats comparatifs obtenus entre les directions d'école et les maîtres en exercice.

Tableau 6.- Comparaison entre les directions d'école et les maîtres en exercice sur l'importance à accorder à certains facteurs d'intégration

	DIRECTIONS N = 42		MAITRES EN EXERCICE N = 124			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	T	P
Les attitudes du personnel de l'école	4.7	.60	4.7	.51	-.46	-
La formation des enseignants à l'individualisation des enseignements	4.3	.94	4.4	.78	-.93	-
La formation des enseignants pour le contrôle et la modification des comportements	4.3	.71	4.2	.89	.99	-
Les attitudes des parents des enfants "sans difficultés"	3.6	1.03	3.9	.99	-1.74	-
Les attitudes des parents des enfants en difficulté	4.1	1.18	4.6	.64	-3.81	.001
L'obtention de budget supplémentaire	3.0	1.1	4.2	.96	-6.04	.001
Une réorientation des services d'aide à l'élève (orthopédagogie, psychologie, etc.)	4.1	1.0	4.4	.75	-2.41	.017
L'acceptation des enfants en difficulté par les enfants des classes régulières	4.1	.88	4.8	.54	-5.69	.001
La formation des enseignants sur les caractéristiques des différentes difficultés présentées par les enfants	4.3	.82	4.7	.55	-3.57	.001
L'implantation du travail en équipe au sein du personnel	3.9	.93	4.3	.77	-2.06	.041
L'apport de nouveau matériel didactique	3.4	1.1	4.1	.89	-3.60	.001
L'adaptation des barrières architecturales	3.6	1.0	4.3	.97	-3.53	.001
Une modification du ratio maître-élève	3.4	.96	4.5	.76	-7.15	.001

Les résultats du tableau précédent indiquent qu'à la fois les directeurs d'école et les maîtres en exercice considèrent tout à fait important ($\bar{x} = 4,7$) de travailler sur les attitudes du personnel de l'école et de mettre l'accent sur:

- la formation des enseignants à l'individualisation des enseignements ($\bar{x} = 4,3$ et $4,4$);
- la formation des enseignants pour le contrôle et la modification des comportements ($\bar{x} = 4,3$ et $4,2$);
- les attitudes des parents des enfants "sans difficulté" ($\bar{x} = 3,6$ et $3,9$).

D'autre part, les maîtres en exercice considèrent significativement plus intéressant ($\bar{x} = 4,5$ à $4,8$) que les directions d'école ($\bar{x} = 3,4$ à $4,3$) d'insister sur:

- les attitudes des parents des enfants en difficulté ($p = .001$);
- l'acceptation des enfants en difficulté par les enfants des classes régulières ($p = .001$);
- la formation des enseignants sur les caractéristiques des différentes difficultés présentées par les enfants ($p = .001$);
- une modification du ratio maître-élèves ($p = .001$).

Dans le même ordre d'idées, les enseignants considèrent aussi significativement plus essentiels ($\bar{x} = 4,1$ à $4,4$) que les directions d'école ($\bar{x} = 3,0$ à $4,1$) ces éléments:

- l'apport de nouveau matériel didactique ($p = .001$);
- l'obtention de budget supplémentaire ($p = .001$);

- l'implantation du travail en équipe au sein du personnel ($p = .041$);

- l'adaptation des barrières architecturales ($p = .001$);

- une réorientation des services d'aide à l'élève (orthopédagogie, psychologie, etc.) ($p = .017$).

Ces derniers facteurs ont donc une signification plus grande pour les maîtres en exercice que pour les directions d'école. Bref, il apparaît, pour la plupart des éléments présentés aux différents répondants, que les enseignants leur accordent une importance plus grande que leurs supérieurs immédiats ne le font.

4. Perceptions sur les compétences utiles pour réaliser l'intégration

A partir d'un questionnaire inspiré d'un instrument de Singleton, maîtres en exercice devaient estimer jusqu'à quel point, ils possédaient différentes habiletés pour réaliser l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières. Les directions d'école, elles, devaient estimer jusqu'à quel point les enseignants possédaient ces mêmes compétences. Le tableau suivant ne présente que des grandes catégories d'habiletés. Dans le questionnaire, chacune d'entre elles étaient décrites à l'aide de plusieurs items non-inclus, ici, dans ce tableau.

Tableau 7.- Comparaison entre les directions d'école et les maîtres en exercice sur les compétences requises par l'enseignant pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté

HABILETES	DIRECTIONS N = 42		MAITRES EN EXERCICE N = 124			
	X	S	X	S	T	P
La solution des problèmes de comportements	2.9	.92	3.4	.95	-3.02	.003
Individualisation de l'enseignement	2.8	.86	3.4	1.0	-3.96	.001
Croissance personnelle et sociale	2.7	.89	3.5	1.0	-4.40	.001
Autres habiletés liées à l'enseignement	2.5	.82	3.3	.99	-4.35	.001
Organisation de l'environnement physique	2.5	1.0	2.9	1.1	-2.17	.031
Parents et communauté	2.3	.97	3.2	1.2	-4.35	.001

Les résultats présentés au tableau 7 démontrent que les maîtres en exercice s'évaluent significativement plus habilités que ne les estiment les directions d'école pour faire l'intégration des enfants en difficulté. Cependant, pour la quasi-totalité des habiletés mentionnées, les maîtres en exercice ne se croient que moyennement compétents et les directions d'école les évaluent encore moins fortement. Ainsi les maîtres en exercice considèrent qu'ils sont moyennement habilités pour:

- la solution des problèmes de comportements ($p = .003$);
- l'individualisation de l'enseignement ($p = .001$);

- assumer la croissance personnelle et sociale des étudiants ($p = .001$);
- les autres habiletés liées à l'enseignement ($p = .001$);
- l'organisation de l'environnement physique ($p = .031$);
- les relations avec les parents et la communauté ($p = .001$).

5. Identification des difficultés rencontrées

Les résultats concernant cette thématique ont été soumis pour publication ultérieure dans la revue Vie pédagogique. Le lecteur intéressé à ces résultats pourra consulter cette revue. Indiquons simplement que de l'ensemble des données recueillies le problème majeur semble concerner le comportement et la discipline des élèves. Ce problème est noté à la fois par les directions d'école et par les enseignants. On note également d'autres difficultés liées au niveau scolaire des élèves et à l'organisation de la classe.

6. Planification réalisée par les directions d'école

Le tableau suivant présente les résultats obtenus aux questions ouvertes du questionnaire portant sur la planification des directions d'école au niveau des besoins, des objectifs et des ressources nécessaires pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté. Il est à noter que, sur les 42 répondants constituant le groupe des directions d'école, 38 ont répondu aux questions ouvertes.

Tableau 8.- Nombre et pourcentage de directions d'école (N = 38) ayant planifié leurs besoins, les objectifs et les ressources nécessaires pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté

QUESTIONS	OUI		NON	
	N	%	N	%
1. Avez-vous identifié les besoins de votre école devant servir à favoriser l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières?	23	61	15	39
2. Avez-vous identifié les objectifs précis que vous comptez atteindre d'ici la fin de l'année 1982 pour favoriser cette intégration?	16	42	22	58
3. Avez-vous identifié et sélectionné les ressources nécessaires pour faciliter cette intégration?	19	50	19	50

Ainsi, les résultats indiquent donc que la majorité (61%) des répondants consultés affirment avoir identifié les besoins de leur école pour favoriser l'intégration des enfants en difficulté. Les principaux besoins ressentis par ces répondants portent sur la modification des attitudes et des comportements des enseignants au moyen des programmes de perfectionnement ou de formation. L'implantation et l'amélioration du travail d'équipe au sein du personnel constitue aussi un besoin important. Les directions d'école aimeraient aussi avoir plus de ressources humaines et matérielles spécialisées à leur service, en particulier des orthopédagogues, du matériel didactique plus adapté et mieux connu des enseignants (ou des maîtres mieux informés de ce matériel) et, finalement, des groupes

d'enfants moins nombreux dans les classes de façon à tendre vers une forme d'individualisation de la pédagogie.

Pour ce qui est de l'identification des objectifs, plus de la moitié (58%) des directions d'école mentionnent qu'elles n'ont pas d'objectifs précis clairement établis. Parmi celles qui indiquent avoir établi précisément une telle planification (42%), on retrouve les objectifs suivants: un plan d'intervention auprès des enfants en intégration, un modèle de coordination des actions des divers intervenants et, enfin, la mise sur pied d'une campagne d'information auprès des enseignants sur le problème des enfants en difficulté.

Finalement, les répondants sont très mitigés au niveau de la planification des ressources nécessaires pour faciliter l'intégration. En effet, la moitié des répondants mentionnent qu'ils n'ont pas élaboré une telle planification. Néanmoins, l'autre moitié des directions qui ont répondu positivement à cette question mentionnent que leur planification a porté surtout sur les ressources humaines; la possibilité d'obtenir des ressources supplémentaires au niveau de l'orthopédagogie, les maîtres en dénombrement flottant et les ressources matérielles des classes.

TROISIEME PARTIE

INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette section du rapport concerne l'interprétation des résultats présentés dans la seconde partie.

Attitudes générales envers les classes spéciales et l'intégration

Dans un premier temps, nous examinerons l'opinion générale des enseignants et des directions d'école envers l'intégration et les classes spéciales. Afin de mieux illustrer cette interprétation des résultats, les échelles de Likert ont été schématisées sur différentes figures.

Lorsqu'on demande aux enseignants et aux directions d'école, si, en général ils sont en faveur de l'intégration, on constate que leur réponse quoique mitigée, s'avère légèrement positive. Directions d'école et enseignants semblent avoir une position générale analogue. La figure 2 présente leur opinion exprimée sur l'échelle de Likert.

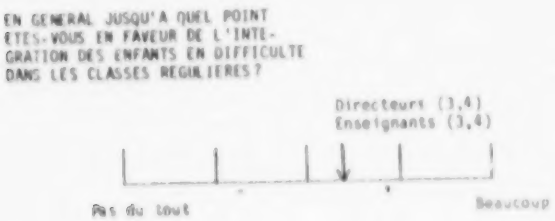


Figure 2 Opinion générale sur l'intégration.

L'alternative, pour le classement de l'enfant en difficulté ayant été souvent la classe spéciale, nous avons cru bon de connaître également leur jugement sur ce mode de classement. L'interprétation des échelles de Likert permet de constater qu'à la fois les directions d'école et les maîtres estiment que les classes spéciales ont donné des résultats relativement mitigés pour les apprentissages scolaires des enfants y étant classés et des résultats nettement négatifs pour leur épanouissement social.

Les figures suivantes illustrent ces résultats.

CROYEZ-VOUS QUE LES CLASSES SPECIALES ONT ETE FAVORABLES POUR FAVORISER LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES DES ENFANTS QUI Y ONT ETE CLASSES?

Figure 3 Opinion sur les classes spéciales et les apprentissages des élèves.

CROYEZ-VOUS QUE LES CLASSES SPECIALES ONT ETE PROFITABLES POUR FAVORISER L'EPANOUISSEMENT SOCIAL DES ENFANTS QUI Y ONT ETE CLASSES?

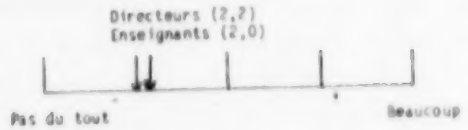


Figure 4 Opinion sur les classes spéciales et l'épanouissement social des élèves.

Par contre, on estime que les effets de ces classes sont positifs à la fois pour ne pas ralentir le rythme de travail des élèves et faciliter le travail des enseignants des classes régulières.

Les figures suivantes illustrent ces positions.

CROYEZ-VOUS QUE LES CLASSES SPECIALES ONT ETE FAVORABLES POUR NE PAS RALENTIR LE RYTHME D'APPRENTISSAGE DES AUTRES ENFANTS DES CLASSES REGULIERES?

Figure 5 Opinion sur les classes spéciales et le rythme de travail des élèves des classes régulières.

CROYEZ-VOUS QUE LES CLASSES
SPECIALES ONT ETE FAVORABLES
POUR FACILITER LE TRAVAIL DES
ENSEIGNANTS DES CLASSES REGULIERES?

Figure 6 Opinion sur les classes spéciales et leur impact sur le travail des maîtres des classes régulières.

Donc, les attitudes "générales" envers l'intégration des enfants en difficulté et la perception des classes semblent relativement similaires chez les enseignants et les directions d'école. Cette conclusion rejoint les données obtenues par Renfroe (1980) et Fitzpatrick et al. (1978). Notons toutefois que cette situation différera lorsqu'il s'agira d'analyser les attitudes envers les différentes catégories d'enfants en difficulté.

Attitudes sur les choix des lieux de scolarisation pour les différentes catégories d'enfants en difficulté

Afin de connaître plus en détails, les attitudes envers l'intégration nous avions présenté divers modèles de scolarisation, en demandant aux enseignants et directions d'école dans lesquels de ces modèles, les enfants présentant différentes difficultés ou handicaps devraient être scolarisés. Ces modèles étaient tirés, en partie, des niveaux présentés par COPEX (1976) et Deno (1970).

Les résultats permettent de constater que les attitudes envers les choix des lieux de scolarisation varient en fonction des difficultés ou des handicaps qui affectent les enfants. Ceci va dans le même sens que beaucoup de recherches américaines: Williams et Algozzine, 1977; Schloss et Miller, 1982; Moore et Fine, 1978, etc... Ainsi, l'on note que les enfants handicapés visuels utilisant le caractère ordinaire en classe, les enfants handicapés physiques, en troubles légers d'apprentissage ou handicapés auditifs demi-entendants seraient beaucoup mieux acceptés dans des mesures régulières de scolarisation que les enfants présentant d'autres types de difficulté. On estime aussi que les enfants présentant généralement des retards pédagogiques importants, soit les enfants déficients, surhandicapés ou en troubles d'apprentissage devraient en majorité fréquenter des mesures spéciales de scolarisation. Cette interprétation s'applique également à des groupes d'enfants handicapés sensoriels soit les enfants aveugles utilisant le caractère braille en classe et les enfants complètement sourds. L'utilisation d'un mode de communication écrite différente (braille), pour les enfants aveugles ou du langage (communication totale) pour plusieurs enfants sourds effraierait-elle, à prime abord, le personnel scolaire? Ces craintes seraient-elles liées à une méconnaissance des recherches sur le sujet, recherches indiquant, qu'en général, les enfants handicapés sensoriels sont intégrés avec succès dans les classes régulières? Cette question demeure à explorer.

Un élément diffère cependant de plusieurs recherches déjà effectuées (Williams et Algozzine, 1977; Algozzine, Mercer et Countermine, 1977). En général, dans ces recherches, les enfants en troubles d'apprentissage semblent mieux acceptés que les enfants inadaptés socio-affectifs. Or, les résultats ici ne vont pas dans ce sens: les enfants inadaptés socio-affectifs sont perçus comme "plus scolarisables" dans des mesures régulières que les enfants en troubles graves d'apprentissage. Notons cependant que nous avions séparé cette catégorie des troubles d'apprentissage en deux: les enfants ayant plus de deux ans de retard scolaire et ceux qui en ont moins de deux. Serait-ce que tout enfant non susceptible de suivre le rythme "moyen" de la classe (enfant déficient ou en troubles graves d'apprentissage) ou encore d'utiliser des médias de communication très différents serait perçu comme devant être scolarisé dans des mesures spéciales? Cette hypothèse serait-elle liée à un manque de formation à l'individualisation de l'enseignement et aux moyens techniques qui facilitent l'intégration des élèves? Perçoit-on la classe régulière comme ne pouvant répondre aux besoins des enfants?

Autre aspect de ces résultats: pour plusieurs catégories d'enfants (les enfants déficients légers, les enfants avec problèmes auditifs dont-entendants, les enfants avec problèmes visuels utilisant le caractère ordinaire en classe), les enseignants semblent plus favorables à leur intégration dans des mesures régulières de scolarisation que ne le sont les directions d'école. On observe également une légère tendance en ce sens pour les enfants en troubles d'apprentissage graves.

Comme le directeur d'école est une personne extrêmement importante dans ce processus, ces données inquiètent. Comment alors les expliquer et quelle est leur signification actuelle?

Un perfectionnement adéquat a-t-il été offert aux directeurs pour les sensibiliser, développer des attitudes plus positives envers les enfants en difficulté?

Serait-ce que, dans les écoles en général, ils sont surtout appelés à intervenir auprès de ces enfants lors de situations problématiques alors que les maîtres en exercice, eux, ont l'occasion de vivre des situations plus positives?

Si tel que nous l'avons vu dans la première partie de ces résultats, les attitudes générales des directions d'école envers l'intégration ne diffèrent pas de celles des maîtres, il n'en est donc pas de même pour les attitudes envers certaines catégories particulières d'enfants. Cette situation, semble-t-il, devrait être analysée davantage.

Eléments importants dans l'intégration

Si l'on place dans des hiérarchies les quatre éléments jugés les plus importants pour réaliser l'intégration, on obtient les résultats suivants. D'abord, pour les maîtres en exercice: l'acceptation des enfants en difficulté par les enfants des classes régulières, la formation des enseignants sur les caractéristiques des élèves en difficulté, les attitudes du personnel de l'école et les attitudes des parents des enfants en difficulté. Ensuite, pour les directions d'école: les

attitudes du personnel de l'école, la formation des enseignants: (1) à l'individualisation des enseignements, (2) sur les caractéristiques des différentes difficultés présentées par les enfants et (3) sur les méthodes de contrôle et de modification des comportements.

Directions d'école et maîtres en exercice s'entendent donc: les attitudes du personnel de l'école sont capitales pour mener à bien un tel projet. Lorsque l'on se penche sur le tableau , présenté dans l'analyse des résultats, on constate que, pour la majorité des éléments impliqués dans un processus d'intégration, les enseignants jugent ces facteurs plus importants à implanter que ne le font les directions d'école. Leur implication à ce niveau serait-elle moins grande que celle de leurs enseignants? Là encore, les questions déjà posées dans cette partie du rapport sont à nouveau soulevées.

Habiletés des maîtres en exercice pour faciliter l'intégration

Pour ce qui est des habiletés requises par les maîtres en exercice et la perception qu'en ont les directions d'école chez leur personnel enseignant, il apparaît que les directions d'école évaluent moins positivement les habiletés de leurs maîtres en exercice que ces derniers ne le font. D'autre part, il ne faut pas oublier que ce sont les enseignants qui ont à traiter directement avec les enfants en difficulté et qui peuvent évaluer le plus justement l'impact de leurs interventions et leurs habiletés dans ce domaine. Cependant, comme le stipule Klopf (1979), les directions d'école doivent croire aux habiletés de leur personnel pour travailler avec une grande variété d'enfants. Si les

directions d'école entretiennent quelques doutes que ce soit, réels ou non, à l'égard des habiletés de leur personnel face à l'intégration, il est probable que cet état de fait se répercutera dans leurs efforts et leurs réactions face aux politiques mêmes d'intégration.

Soulignons, entre autres, les propos de Klopf (1979) qui soulignent qu'un des rôles du directeur d'école est de gérer l'organisation matérielle de son école et d'être en mesure de circonscrire les avantages et les limites de son école. Selon Gage (1979) et Klopf (1979) le directeur doit être le fer de lance dans l'implantation et la planification de nouvelles structures organisationnelles qui permettent des relations efficaces entre l'école, les parents, les ressources communautaires et les structures gouvernementales responsables de l'éducation.

Néanmoins, en observant les résultats présentés antérieurement il est étonnant de constater les divergences de perception entre les directions d'école et les maîtres en exercice concernant les habiletés d'intégration de ces derniers. De nombreuses raisons peuvent expliquer cet écart, telles que la nature bureaucratique et professionnelle de l'entreprise scolaire, le fait qu'il n'y ait pas d'évaluation fonctionnelle du rendement du personnel enseignant, l'ambiguïté du rôle administratif des directions d'école, etc.

Cependant, que ces divergences dans les perceptions soient réelles ou non, il n'en demeure pas moins qu'un des facteurs de réussite dans l'intégration des enfants en difficulté est la confiance que les directions

d'école doivent avoir dans les habiletés de leur personnel. Elles doivent aussi soutenir et voir au développement de leurs enseignants dans des voies qui permettent à ces derniers d'exercer le plus efficacement possible leurs habiletés. Le rôle de leadership du directeur d'école est aussi très important dans le développement d'un climat organisationnel qui permette l'expression et le renforcement des comportements qui sont exigés de la part des maîtres en exercice pour faire l'intégration.

Identification des difficultés

Tel que mentionné dans l'analyse des résultats, les données concernant cette thématique sont soumises pour publication à la revue Vie pédagogique. Néanmoins, il convient de mentionner que les maîtres en exercice et les directions d'école vivent des difficultés assez importantes qui nuisent au processus même d'intégration. Les difficultés majeures semblent surtout liées au comportement des élèves. Il semblerait que ces intervenants ne soient pas assez préparés à recevoir cette nouvelle clientèle dans leurs écoles. Le phénomène d'intégration demande, de la part des acteurs, de nouvelles habiletés et une modification assez importante de leurs attitudes de base. Or, cela demande du temps et de la préparation. Pour qu'un tel projet réussisse, il faudrait que les directions d'école, autant que les maîtres en exercice, et voire même le personnel de soutien, reçoivent du perfectionnement dans la façon d'intégrer ces enfants, que les politiques des commissions scolaires sur les services qui peuvent être mis à la disposition des intervenants soient clairement établis et, finalement, que les

commissions scolaires, les directions d'école et les maîtres en exercice établissent ensemble les formes de support qu'ils désirent obtenir et qu'ils peuvent fournir.

Planification des activités des directions d'école

Les directions d'école mentionnent avoir besoin de ressources humaines et matérielles pour faire une intégration efficace. Toutefois, il semble que les modalités de réponses pour ces besoins ne soient pas encore planifiées en termes de stratégies opérationnelles directement applicables au cours de la prochaine année scolaire. Un tel projet demande de la part des acteurs du système un bon niveau de formation et de préparation de façon à soutenir et à guider les gens impliqués, de même qu'un excellent support et une étroite collaboration des autorités et du milieu.

CONCLUSION

De l'ensemble de cette étude, nous retirons les conclusions suivantes, conclusions à étudier avec toutes les limites d'une telle recherche exploratoire. L'analyse des données recueillies révèle que les attitudes générales envers l'intégration apparaissent, tant chez les enseignants que chez les directions d'école fort mitigées: on n'est pas tout à faire pour, ni tout à fait contre. Une position mitoyenne, en somme! On peut alors, également, se demander si les prochains changements dans nos politiques, dans nos pratiques pédagogiques susciteront des attitudes plus positives envers l'implantation de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières.

Cependant, ces attitudes ne seront pas aussi mitigées lorsqu'il s'agit de considérer individuellement les différents groupes d'enfants en difficulté: enfants à troubles légers ou graves d'apprentissage, enfants handicapés sensoriels, etc. L'idéal serait peut-être d'éliminer tout à fait la plupart de ces étiquettes, mais, dans la réalité, les enseignants et le personnel scolaire les utilisent quotidiennement.

En analysant les réactions des répondants de cette étude, on note que plusieurs types d'enfants sont encore perçus comme devant être scolarisés dans des mesures spéciales. Notons que les attitudes varient en fonction des difficultés ou des handicaps particuliers. Ainsi, les enfants des catégories susceptibles de présenter des retards pédagogiques importants ou d'utiliser un médium de communication différent ne sont pas perçus par la majorité des répondants comme devant être scolarisés dans des classes régulières. Ces perceptions seraient-elles liées avec le manque actuel d'individualisation de nos pratiques pédagogiques?

Autre aspect de ces données sur les attitudes: pour quelques groupes d'enfants en difficulté les enseignants sont plus en faveur de leur scolarisation dans les classes régulières que ne le sont les directions d'école. Ces mêmes enseignants jugeront plus important d'implanter divers éléments destinés à faciliter l'intégration: acceptation des enfants par leurs pairs, adaptation des barrières architecturales, apport de matériel didactique, etc. Fait à noter: si la majorité des directions interrogées ont identifié les besoins de leur école dans ce projet, plusieurs d'entre elles n'ont pas déterminé d'objectifs précis, ni sélectionné les ressources nécessaires.

Face à de telles données et sur l'importance du rôle du directeur d'école dans ce cadre de l'intégration, on peut alors sérieusement s'interroger sur le support, la formation qui leur a été accordés pour mener à bien un tel projet.

Des résultats de cette recherche, on constate donc des attitudes mitigées face à l'intégration, en général, et qui varieront en fonction des difficultés des élèves. Et pourtant, dans un processus d'intégration, des attitudes positives sont capitales. C'est du moins avec la formation des maîtres l'un des aspects de l'intégration jugés les plus importants par le groupe de répondants de cette recherche.

Malheureusement, les directions d'école et les maîtres en exercice jugent que leur formation universitaire les a peu préparés à l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières. Cette situation s'expliquerait-elle, en partie, par la dichotomie

"enseignement régulier", "adaptation scolaire" qui continue d'exister dans la majorité de nos programmes en formation des maîtres. Au niveau de ces habiletés requises pour mener à bien un tel projet, les maîtres ne s'estiment que moyennement compétents et les directions d'école les évaluent encore moins fortement.

Les deux groupes de répondants vivent aussi certaines difficultés particulières dans l'intégration telle qu'elle se fait présentement, et les problèmes de discipline et de faible motivation, entre autres, des enfants en difficulté intégrés dans les classes régulières sont une cause importante de soucis. Mentionnons aussi des difficultés à adapter l'enseignement aux difficultés des enfants intégrés. Ces éléments viennent soutenir et confirmer le manque de formation et de préparation ressenti par les différents intervenants.

Bref, les résultats de cette recherche ont mis en lumière de nombreux problèmes et de nombreuses difficultés rencontrés par les différents acteurs du système scolaire. Bien que cette recherche porte sur un nombre limité de répondants de la région de Montréal et qu'elle soit exploratoire, il n'en demeure pas moins qu'on peut postuler que cette situation est susceptible de se reproduire dans les autres régions du Québec.

RECOMMENDATIONS

A la lumière des résultats de cette étude, nous pouvons proposer des pistes de réflexion pour faciliter l'implantation et le développement de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières. Ainsi, une telle politique requiert les mêmes fondements que l'établissement d'un programme de développement organisationnel, c'est-à-dire que tous les acteurs ou les intervenants du système scolaire doivent être impliqués ou sensibilisés à cette modification importante du vécu scolaire. Ainsi, on pourrait recommander:

1. Que des informations soient dispensées de manière systématique aux différents intervenants sur les différents types d'enfants à intégrer afin de modifier les croyances à la base des attitudes;

2. Que du perfectionnement soit dispensé aux enseignants au niveau de l'analyse et du contrôle des comportements en classe et sur les formules académiques à adopter en fonction des besoins des enfants;

3. Que du perfectionnement soit dispensé aux directions d'école sur:

   a. La gestion du personnel en phase d'intégration;

   b. L'analyse des besoins en ressources humaines et physiques, ainsi que sur la planification de ces besoins, pour faire l'intégration;

   c. La gestion des services connexes susceptibles d'être fournis par la commission scolaire;

d. Les étapes d'élaboration d'un climat de travail pour favoriser l'intégration;

4. Qu'une réflexion soit entreprise sur l'adéquation entre la formation universitaire et la problématique vécue face à l'intégration.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

Fiche signalétique

1. Fonction principale:

. Directeur d'école ☐
  - au primaire ☐
  - au secondaire ☐
  - autre (précisez) _____

. Maître en exercice ☐
  - au primaire ☐
  - au secondaire ☐
  - degré et type de classe (par exemple: 1ère année régulière): _____

. Etudiant ☐

. Autre (précisez) _____

2. Sexe

F ☐

M ☐

3. Age: _____

4. Nombre d'années de scolarité: _____

Diplômes déjà obtenus et spécialisation: _____

5. Expérience antérieure de travail. (Détaillez selon le type et le nombre d'années accordées à chaque tâche)

_____

_____

_____

_____

Soit les modèles de scolarisation suivants:

1. L'école spéciale à temps plein.

2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.

3. La classe spéciale à temps partiel: l'enfant reçoit ses périodes de français et de mathématiques dans cette classe spéciale mais il est intégré dans la classe régulière pour des matières telles la catéchèse, l'éducation physique, les arts plastiques.

4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine (selon les besoins de l'enfant et la disponibilité du service).

5. La classe régulière avec service de l'orthopédagogie mais directement dans cette classe régulière.

6. La classe régulière à temps plein.

Indiquez, pour chacune des catégories suivantes, à l'aide du numéro correspondant (par exemple 6 pour la classe régulière) le modèle de service où, selon votre opinion personnelle, en général les enfants présentant les difficultés inhérentes à ces catégories devraient être scolarisés.

1. Les enfants déficients moyens (Q.I. de 30 à 55): _____

2. Les enfants déficients légers (Q.I. de 55 à 75): _____

3. Les enfants présentants des troubles graves d'apprentissage (plus de 2 ans de retard scolaire): _____

4. Les enfants présentant des troubles légers d'apprentissage (moins de 2 ans de retard scolaire): _____

5. Les enfants handicapés de la vue utilisant le caractère braille pour la lecture et l'écriture: _____

6. Les enfants handicapés de la vue utilisant le caractère ordinaire pour la lecture et l'écriture: _____

7. Les enfants handicapés auditifs, demi-entendants: _____

8. Les enfants handicapés auditifs, complètement sourds: _____

9. Les enfants handicapés physiques: _____

10. Les enfants mésadaptés socio-affectifs: _____

11. Les enfants surhandicapés: _____

Répondez en inscrivant le chiffre qui correspond à votre réponse dans la case à la droite de chaque question.

1. Globalement, jusqu'à quel point considérez-vous que les classes spéciales ont été profitables?

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	Très
1	2	3	4	5

a) Pour favoriser les apprentissages scolaires des enfants qui y ont été classés ☐

b) Pour faciliter le travail des enseignants des classes régulières ☐

c) Pour ne pas ralentir le rythme d'apprentissage des autres enfants des classes régulières ☐

d) Pour favoriser l'épanouissement social des enfants qui y ont été classés ☐

2. En général, jusqu'à quel point êtes-vous en faveur de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières: ☐

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	Tout à fait
1	2	3	4	5

3. Jusqu'à quel point la formation universitaire vous prépare-t-elle, dans son ensemble, à l'intégration des enfants en difficulté dans une classe régulière: ☐

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	Tout à fait
1	2	3	4	5

En vue de faciliter dans l'école régulière l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation jusqu'à quel point jugez-vous que l'accent doit être mis sur les éléments suivants?

Pas du tout important	Un peu important	Moyennement important	Pas mal important	Tout à fait important
1	2	3	4	5

a) Les attitudes du personnel de l'école ☐

b) La formation des enseignants à l'individualisation des enseignements ☐

c) La formation des enseignants pour le contrôle et la modification des comportements ☐

d) Les attitudes des parents des enfants "sans difficultés" ☐

e) Les attitudes des parents des enfants en difficulté ☐

f) L'obtention de budget supplémentaire ☐

g) Une réorientation des services d'aide à l'élève (orthopédagogie, psychologie, etc.) ☐

h) L'acceptation des enfants en difficulté par les enfants des classes régulières ☐

i) La formation des enseignants sur les caractéristiques des différentes difficultés présentées par les enfants ☐

j) L'implantation du travail en équipe au sein du personnel ☐

k) L'apport de nouveaux matériels didactiques ☐

l) L'adaptation des barrières architecturales ☐

m) Une modification du ratio maître-élève ☐

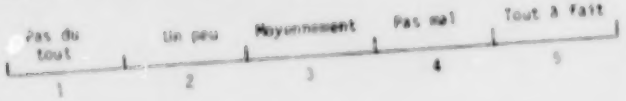
n) Autres (spécifiez)

_____

_____

_____

Les habilités suivantes sont importantes pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté dans une classe régulière. Pour chacune d'entre elles, estimez sur l'échelle suivante jusqu'à quel point vos enseignants la possède:



Répondez en inscrivant le chiffre qui correspond à votre réponse dans la case à droite de chaque question.

(N.B.: Cette section est inspirée du questionnaire de Singleton (1976) et n'est pas reproduite ici.)

A l'usage exclusif des maîtres en exercice et des directeurs d'école

Avez-vous connu sous une forme quelconque l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans votre école?

NON ☐
OUI ☐

Si oui, précisez: _____

Avez-vous connu des difficultés?

NON ☐
OUI ☐

Si oui, indiquez, par ordre d'importance (à partir de la plus grande) les trois problèmes majeurs que vous avez rencontrés:

1. _____
2. _____
3. _____

A l'usage exclusif des directeurs d'école

1- Avez-vous identifié les besoins de votre école devant servir à favoriser l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières?

NON ☐

OUI ☐

Lesquels _____

_____

_____

2- Avez-vous identifié les objectifs précis que vous comptez atteindre d'ici la fin de l'année 1982

NON ☐

OUI ☐

Lesquels _____

_____

_____

3- Avez-vous identifié et sélectionné les ressources nécessaires pour faciliter cette intégration:

NON ☐

OUI ☐

Lesquelles _____

_____

_____

ANNEXE B

RESULTATS BRUTS SUR LA QUESTION "MODELES DE SCOLARISATION"

TABLEAU 9

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:

LES ENFANTS DEFICIENTS MOYENS (Q.I. DE 30 A 55)

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	74%	32%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	17%	34%
3. La classe spéciale à temps partiel.	2%	26%
4. La classe régulière mais avec service de dépannement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	5%	2%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	-	5%
6. La classe régulière à temps plein.	-	1%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:
LES ENFANTS HANDICAPES DE LA VUE UTILISANT LE CARACTERE ORDINAIRE POUR LA LECTURE ET L'ECRITURE

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	10%	4%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	18%	3%
3. La classe spéciale à temps partiel.	10%	6%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	13%	14%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	19%	34%
6. La classe régulière à temps plein.	35%	39%

TABLEAU 9

(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:

LES ENFANTS DEFICIENTS LEGERS (Q.I. DE 55 A 75)

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	7%	5%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	67%	33%
3. La classe spéciale à temps partiel.	14%	26%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	-	18%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	10%	15%
6. La classe régulière à temps plein.	2%	3%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:
LES ENFANTS HANDICAPES AUDITIFS, DEMI-ENTENDANTS

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	7%	4%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	35%	12%
3. La classe spéciale à temps partiel.	10%	8%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	13%	15%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	22%	36%
6. La classe régulière à temps plein.	13%	26%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:
LES ENFANTS HANDICAPES AUDITIFS COMPLETEMENT SOURDS

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	60%	32%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	18%	31%
3. La classe spéciale à temps partiel.	7%	14%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	7%	8%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	7%	12%
6. La classe régulière à temps plein.	-	3%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:
LES ENFANTS SURHANDICAPES

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	59%	53%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	22%	26%
3. La classe spéciale à temps partiel.	-	9%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	2%	4%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	5%	4%
6. La classe régulière à temps plein.	12%	4%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR: LES ENFANTS HANDICAPES DE LA VUE UTILISANT LE CARACTERE BRAILLE POUR LA LECTURE ET L'ECRITURE

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	44%	22%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	22%	23%
3. La classe spéciale à temps partiel.	7%	14%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	7%	13%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	17%	16%
6. La classe régulière à temps plein.	2%	12%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:
LES ENFANTS PRESENTANT DES TROUBLES GRAVES D'APPRENTISSAGE
(PLUS DE 2 ANS DE RETARD SCOLAIRE)

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	5%	5%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	31%	27%
3. La classe spéciale à temps partiel.	48%	39%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	14%	14%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	1%	17%
6. La classe régulière à temps plein.	-	1%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS
D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES
DE SCOLARISATION POUR:
LES ENFANTS MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	17%	8%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	27%	20%
3. La classe spéciale à temps partiel.	10%	18%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	10%	10%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	17%	26%
6. La classe régulière à temps plein.	20%	18%

TAB. EA. 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES DE SCOLARISATION POUR:

LES ENFANTS PRESENTANT DES TROUBLES LEGERS D'APPRENTISSAGE (MOINS DE 2 ANS DE RETARD SCOLAIRE)

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	-	1%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	7%	3%
3. La classe spéciale à temps partiel.	14%	18%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	43%	42%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	31%	28%
6. La classe régulière à temps plein.	5%	7%

TABLEAU 9
(SUITE)

POURCENTAGE DES MAITRES EN EXERCICE ET DES DIRECTIONS
D'ECOLE PRECONISANT DIFFERENTS TYPES DE MODELES
DE SCOLARISATION POUR:

LES ENFANTS HANDICAPES PHYSIQUES

Modèles de scolarisation	Pourcentage de répondants	
	Directions	Maîtres en exercice
1. L'école spéciale à temps plein.	10%	13%
2. La classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière.	5%	4%
3. La classe spéciale à temps partiel.	2%	3%
4. La classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine.	10%	6%
5. La classe régulière avec service directement dans cette classe.	7%	13%
6. La classe régulière à temps plein.	65%	61%

REFERENCES

ALGOZZINE, G., MERCER, C.D., COUNTERMINE, T. (1977). The effects of labels and behavior on teacher expectations. Exceptional children, 131-132.

BANDURA, (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of incitative responses. Journal of personality and social psychology, 1, 589-595.

BARON, T. (1981). L'enfant exceptionnel: intégration ou ségrégation. Cahiers pédagogiques, 6, 21-31.

BARTEL, N.R., GUSKIN, S. (1976). A handicap as a social phenomenon in W.M. Cruickshank: the psychology of exceptional children and youth. 75-114, New Jersey: Prentice-hall.

CAGIAR, H. (1981). Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire. L'intégration au Québec: trois perspectives, Montréal: AQETA, 23-30.

CLINE, R. (1981). Principal's attitudes and knowledge about handicapped children. Exceptional Children, 48, 172-174.

CRESPO, M., BEAUREGARD, Y. (1981). La perspective sociologique de l'étiquetage et la problématique de l'intégration. Apprentissage et socialisation, vol. 4, no 3, 132-139.

DAVIS, W.E. (1980). Public school principal's attitudes towards mainstreaming retarded pupils. Education and training of the mentally retarded, 15, 174-178.

DENO, E. (1970). Special education as developmental capital. Exceptional children, 37, no 3, 229-227.

DONALDSON, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis of research. Exceptional Children, 46, no 7, 504-514.

FINN, J.D. (1972). Expectations and the educational environment. Review of Educational Research, 42, 3, 387-408.

FISHBEIN, M., AJZEN, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior. Massachusset: Addison-Wesley.

GELINAS, A. (1981). Pour une reformulation de la problématique de l'intégration in L'intégration au Québec: trois perspectives. Montréal: AQETA, 1-9.

KLOPF, G.J. (1979). The principal and staff development in the school. Washington: Office of Education.

McCOY, K. (1981). Interest, leadership and implementation: views on the role of the mainstream principal. Education, 102, 165-169.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: service général des Communications du ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec: ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1982). L'école québécoise: une école communautaire et responsable. Québec: ministère de l'Education.

MITCHELL, M.M. (1976). Teachers attitudes. The high school journal, 302-312.

MOORE, J., FINE, J.M. (1978). Regular and special class teacher's perceptions of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming. Psychology in the schools. 15, no 2, 253-260.

NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K., BENT, D.H. (1975). Statistical package for the social sciences. New York: McGraw-Hill.

NEVIN, A. (1979). Special Education Administration Competencies required of the General Education. Exceptional Children, 45, no 5, 363-365.

OAKS, C. (1979). Considerations in the integration of behaviorally desordered students into the regular classroom: implications for the school principal. Conférence présentée au 57e congrès du Council for exceptional children. Dallas.

PALACINO, V. (1973). A comparative study of the effectiveness of simulation in changing regular classroom teachers' attitudes toward the integration of exceptional children into regular classroom. Ann Arbor: University Microfilms international.

PANDA, K.C., BARTEL, N.R. (1972). Teacher perception of exceptional children, 6, no 3, 261-266.

PELLETIER, G., LESSARD, C. (1981). Différenciation et intégration pédagogique: le point de vue des enseignants du Québec. Apprentissage et socialisation, 4, 149-159.

PIERON, H. (1968). Vocabulaire de la psychologie. Paris: Presses universitaires de France.

REDDEN, , BLACKHURST, (1978). Mainstreaming competency specifications for elementary teachers. Exceptional Children, 44, no 8, 615-617.

RENFROE, W. (1980). A study of attitudes toward mainstreaming handicapped elementary - age children. Dissertation Abstracts International, 41, 3930-A. (Résumé).

SCHLOSS, P., MILLER, S.R. (1982). Effects of the label "Institutionalized" US. "Regular school student" on teacher expectations. Exceptional children, 48, no 4, 363-364.

SINGLETON, K. (1976). The role of the resource specialist in increasing positive attitudes toward having individuals with special needs unrolled in the regular classroom. Sacrameto: California state department of Education.

STEPHENS, T.M., BRAUN, B.L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. Exceptional children, 46, no 4, 292-296.

VANDIVIER, P.L., VANDIVIER, S.C. (1981). Teachers attitudes toward mainstreaming exceptional students. The journal for special educators, 17, no 4, 381-388.

WILLIAMS, R.J., ALGOZZINE, B. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: an investigation. The Alberta Journal of educational Research, 23, no 3, 207-212.

[redacted]

RR 002